

Dilemmák és tézisek avagy tézisek a dilemmáról

A pedagógiának éppen annyira nincs lényege, mint a filozófiának, az irodalomnak vagy a politikának. (1) Mindegyik az, amivé ragyogó eszű emberek éppen formálják őket. Nincsen semmilyen közös mérték, amelynek segítségével eldönthető volna, hogy Comenius, Pestalozzi, Herbart, Dewey és Makarenko közül ki a „valódi pedagógus”. A „pedagógiákat” nem tekinthetjük az „igaz”, a „helyes” pedagógiától való eltérésnek, avagy megvalósulásnak, csak szociológiai „eredményességükről”, „beválásukról” tehetünk bizonyos megállapításokat.

A jelen „tézisekben” nevelésen azt a teljes intencionált hatás- és tevékenységrendszert, folyamatot értem, amely a különbözőképpen értelmezett személyiségnek (és az intenciók érdekében környezetének), „fejlesztő” jellegű befolyásolását végzi, beleértve az olyan, az „értelem”, a kognitív szféra, avagy még szűkebben a „tudás” „fejlesztésére” irányuló folyamatokat is, amelyek közvetlen céljaikat tekintve mintegy függetleníthetik magukat a személyiség egészére irányuló intencióktól. A nevelés csak az adott kultúrába ágyazottan és egyénhez kötötten létezik. (A „kultúra” fogalmába itt – az egyszerűség kedvéért – azokat a tényezőket, feltételrendszereket is beleérttem, amelyeket a „kultúra” és „civilizáció” fogalmainak egyébként jogos szembeállításakor a „civilizáció” fogalma alá sorolhatunk.)

A tézisekben elválasztom egymástól a nevelésfilozófia, a neveléstudomány és a neveléstan fogalmait. A nevelésfilozófia és a neveléstudomány tárgya értelmezésében azonos pusztán a tárgy kezelésének absztrakciós szintjében és ennek a következtében a központba állított, hangsúlyozott összefüggések tekintetében különíthetők el. A neveléstudomány (nevelésfilozófia) értelmezésében olyan a tudományosság igényével fellépő rendszerezett tudás, amely a nevelés általánosítható összefüggéseinek feltárására, leírására, értelmezésére, magyarázatára, ezen összefüggések rendszerezett, koherens kifejtésére törekszik és – akarva, akaratlanul – orientálja a neveléstudományt. A neveléstudomány felfogá-

som szerint a nevelés orientálását, a nevelés gyakorlati elveit, feladatait, szabályait, módszereit központba állító előíró jellegű – a tudományok eredményeit is felhasználó – elméleti igényességű program. (A magyar pedagógiai gondolkodásban – a német filozófiai és tudományfilozófiai hatásoknak és a metafizikai jellegű értékelméleti előfeltevéseknek megfelelően – ez az előíró, szabályalkotó logikát követő neveléstan öltötte magára a neveléstudományt mezt is.)

Dilemma: Lehetséges-e a fenti értelemben vett neveléstudományt mint tudomány?

Tézis: Annnyiban mindenképpen lehetséges, amennyire a társadalomra (avagy annak valamely jelenségszférájára, alrendszerére, aspektusára, funkcionális tevékenységnyalábára) vonatkozó elméletkonstrukciót tudományként interpretálhatjuk.

Az „annyiban” itt, egy olyan – a modern tudományfilozófiában, tudományelméletben nagy erővel rendelkező – korlátozást fejez ki, amely minden társadalomtudományra vonatkoztatható. Ha ezt a korlátozást zárójelbe tesszük, azaz abból indulunk ki, hogy különböző megszorításokkal, de lehetségesek társadalomtudományok, akkor azt állíthatjuk, hogy lehetséges neveléstudomány is. Másképpen: ha nem hisszük, hogy a neveléstudományt az „igaz és hamis” értékduáljában kifejeződő kemény feltételeknek megfelelően tudomány, hanem csak azt feltételezzük, hogy a tudományosság funkcionális-módszertani kritériumait követve a neveléstudományt képes „tudományosan” feltárni, leírni, magyarázni stb. azt, amit neveléstudományként defi-

niáltunk, akkor azt mondhatjuk, hogy lehetséges tudományos neveléstudomány. Pontosabban: mivel a „tudományosság” mindig paradigmatis (eltérő előfeltevései, módszerei stb. következtében eltérő elméleti konstrukciókban rögzít), tudományos igényű neveléstudományok lehetségesek.

Ezek a neveléstudományok szükségképpen történeti-összehasonlító elméletek, mert a nevelés (amit tudományos igényű társadalmi stb.) csak, mint paradigmatisan eltérő nevelési valóságok szinkron, vagy egymásba átcsúszó, egymást követő rendszereiként létezik. Azaz: a neveléstudományok (tudományos paradigmák) neveléseket (gyakorlati paradigmákat) próbálnak feltárni, elemezni stb.

Példaként: A „modern nevelés elmélete” mint tudomány nem létezik (létezhet), mert – ha a „modern” fogalmát korszakként értelmezzük, ezen a korszakon belül egymást paradigmatisan tagadó „nevelési rendszereket” is találunk;

– ha a „modern” fogalmát bármely kritérium(ok) mentén definiálva használjuk, egyfelől máris elméleti paradigmát alkotunk a „tudományossághoz”, és így egy más definíciójú „modern” fogalommal dolgozó neveléstudományt másképp fogja „elmesélni” a „modern nevelés”; másfelől, mivel a „modern” (bármely definíciót alkalmazunk) maga is csak „kultúrába ágyazottan” létezik, a „modern” különböző nevelési paradigmákat és – amint ez az alábbiakból világossá válik – különböző neveléstudományokat produkál;

– a „modern”-re vonatkoztatva univerzálisnak és univerzalitásában tudományos értelemben „igaznak” tekintett neveléstudományok létezését a tudományosságon belüli paradigmatisan különbségek is kizárják.

A „modern nevelés elmélete” a tudományos igényű neveléstudományok számára valóban csak az így vagy úgy értelmezett „modernhez” köthető nevelési és neveléstudományi paradigmák feltárását, elemzését stb. jelentheti. Egyszerűen: ahogy több(sok) neveléstudomány létezik, több(sok) elméletünk van a „modern nevelésről” is.

Dilemma: Lehetséges-e a neveléstudomány mint tudomány?

Tézis: A neveléstudomány nem lehet tudomány, legfeljebb törekedhet arra, hogy – igen el-

térő módon értelmezve – tudományosan is megalapozza önmagát (vagy ennek látszatát keltse).

A neveléstudomány (azaz: a nevelés „megcsinálására” vonatkozó orientáló, szabályalkotó stb.) elmélet szükségképpen normatív megalapozást kíván. A nevelés természetéből fakadón ez a megalapozás nem történhet a tudományra jellemző, az „igaz és hamis” értékek alapján, sőt a tudomány funkcionális, módszertani elvei is csak kiegészítő, alárendelt szerepet játszanak. Ezt az állítást a valóságban létező és igen eltérő „tudományos” (hivatkozási) alapokkal rendelkező pedagógiai (neveléstudományi) paradigmák léte már önmagában is bizonyítani látszik. A neveléstudományt ugyanis nem „tudományosságának” mértéke, hanem a fenti értelemben vett nevelés befolyásolásában való hatékonysága legitimizálja. (Fontos, mégis alárendelt kérdés, hogy ebben az elfogadásban milyen szerepet játszhat a „tudományosságra” való hivatkozás.)

Az okokat magában a nevelés természetében kell keresnünk. A nevelés – éppen a kultúrába ágyazottsága miatt – „legitimizációs-függő” folyamat, tevékenység, történés. Azt ugyanis, hogy egy adott nevelés milyen „minőségű”, az elvárásoknak való megfelelés dönti el. Azaz a nevelés – ahogy *N. Luhmann* mondja – a „jobb” és „rosszabb” értékduál mentén legitimizálódik. A nevelés eme jellegzetességét az alkotmányos és értékpluralizmus talaján álló társadalmak tették világossá, de ez a jellegzetesség a nevelés attribútuma, és – bár „letakarva” – a homogenizálásra törekvő társadalmi berendezkedésekben is jelen volt és van.

A nevelés egyénhez kötöttsége következtében végső soron ez a legitimizáció is egyénhez kötött. A nevelés alapvető, vezérlő normája a „megfelelés”. (Ezt a normát fejezi ki a napjainkban divatos minőségbiztosítási elméletekben hangsúlyozott „minőség=megfelelés” összefüggés is.)

A „megfelelést” a nevelés esetében is egy igen bonyolult, feszültségekkel terhes érték- és értékrendszer motiválja, illetve igazolja. Ezért mondhatjuk, hogy a nevelés érték közvetítő, érték realizáló, sőt értékteremtő folyamat. Ebben a bonyolult mezőben

legalább öt (mások is, de itt most elégséges ezekre hivatkozni) eltérő természetű norma játszik különösen fontos szerepet:

- az erkölcsi normák, amelyek a „jó–rossz” értékduál mentén;
- a jogi normák, amelyek az „igazságos–igazságtalan” értékpár alapján;
- a tudományos normák, amelyek az „igaz–hamis” értékek feszültségében;
- a technológiai normák, amelyek a folyamatra vonatkoztatott „hatékony–nem hatékony” skáláján;
- a gazdaságossági normák, amelyek a „megéri (gazdaságos) – nem éri meg (gazdaságtalan)”, avagy a fiskális jellegű „drága–olcsó” értékek mentén;
- intencionálják, orientálják, szervezik és értékelik a nevelés „megfelelését”.

A neveléstanok (s ez az egyes szerzők esetében éppúgy kimutatható, mint a neveléstani tipologizálások kritériumait illetően) valójában olyan – sok esetben a tudományosság funkcionális kritériumait is kielégíteni kívánó – orientációs és cselekvési programok, amelyek – eltérő determinációt tulajdonítva – a fenti normáknak megfelelő követendő szabályokat, eljárásokat adnak a nevelés számára. (Természetesen a „tudományos megalapozottság”, vagy az egy adott értékrendszernek való megfelelés (lásd: például liberális, szocialista, konzervatív), növelheti vagy éppenséggel csökkentheti az egyes „tanok” elfogadási esélyeit az adott normafajtát központba állító társadalmi csoportok esetében. Így például a tudományos „körök” elsősorban a tudomány normái, a világnézetileg alapozott etikai normákra épülő társadalomelméletekhez kötődő „körök” az etikai normák mentén legitimizálják a „megfelelést”). A neveléstanoknak tehát eltérő jellegű és egymással csak nehezen összeegyeztethető normák alapján kell pedagógiai normákat megfogalmazniuk. A neveléstanok között jelentős különbségeket fedezhetünk fel a tekintetben is, hogy melyik norma dominanciája jellemzi. Azt azonban kizárhatjuk, hogy egy, csak a tudomány normái mentén konstruált neveléstan (ez lenne tiszta tudomány+technológia modell) akárcsak minimális elfogadottságra, minimális megfelelésre is számítsa. (Egy „tisz-

tán” a tudományos normákra szerveződő neveléstan „megfelelését” már egy a személyiségjogokra, de akár az „ízlésre” hivatkozó „ez nekem nem jó” ítélet is kizárhatja). A különböző normáknak történő megfelelés szükségszerűsége az egyik oka annak, hogy a neveléstanok eklektikusan használják a tudományt (a különböző tudományos paradigmákat és a különböző tudományok konkrét eredményeit) saját úgymond tudományos alapozásukhoz.

A fentebb említett normáknak az elméletképzésben megjelenő „harcát” jól nyomon követhetjük abban a vitában, amely a gyermeki jogokat központba állító neveléstan(ok) és az etikai alapozású tekintélyelvű pedagógiai paradigma képviselői között zajlik. Az etikai normákat (az esetek többségében a transzcendens forrású erkölcsi normákat) központba állító pedagógia számára a gyermeki jogokat (ezen keresztül az alanyáltalánosságot és általános kötelezőségeket képviselő jogi normákat) hangsúlyozó pedagógia egyenesen antipedagógiaként jelenik meg, hiszen e pedagógiákban a jogi normák alárendelhetők az etikai alapozású pedagógiai normáknak. (A diák jogai például a pedagógiaiilag értékelt „magatartáshoz” köttetnek, ami a jogi normák szempontjából képtelenség.)

Ha valaki a „jó” nevelésről folytatott vitákat azzal kívánja lezárni, hogy „a neveléstudomány és a pszichológia már feltárta a jó nevelés törvényszerűségeit” (ha nem is ezen a kategorikus módon, de lényegében -lehetőségesként állítva – ezt a tételt hirdeti a szcientista neveléstudományi paradigma), az több szempontból is egy mitikus történetet summázó állítással kísérrel meg legitimizálni egy adott (egyébként lehetséges) neveléstani felfogást. A mitikus elbeszélés egyik feltételezése, hogy létezik a neveléstudomány és a pszichológia. A neveléstudomány, illetve a pszichológia elméleti kérdéseiben némileg tájékozott szakember azonban tudja, hogy legfeljebb neveléstudományok, illetve pszichológiák léteznek. Az első kérdés, tehát: melyik neveléstudományi, illetve pszichológiai tudományos paradigmára kell gondolnunk? A nagy reményekkel kecsgetető állítás másik rejtett premisszája: a tudomány(ok) és a neveléstan – hogy most

a neveléstan(ok) és a tényleges gyakorlat(ok) közötti összefüggésről ne is beszéljünk) – között közvetlen és egyértelmű kapcsolat létezik, azaz: a neveléstan (és ebből a nevelés teendői, folyamatai) deriválható a tudomány(ok)ból. Közismert azonban, hogy ez még a legszigorúbban vett műszaki folyamatok esetén sincs így. Ugyanazon tudományos felismeréshez eltérő technológiai folyamatok rendelkeznek és ezek eltérő eredményességet fognak mutatni az eredményességhez kapcsolódó kritériumok alapján. Ha ezen általános ellenvetéstől el is tekintenénk, nem tehetjük ezt, azzal a pragmatikus értelemben igazolt tudással, hogy a neveléstanok igen eltérő módon és igen csak eklektikusan kapcsolódnak (használják fel) az egyes tudományokhoz (és ezen belül az egyes paradigmákhoz). A neveléstanok például azt a pszichológiát (paradigmát) használják fel, amely az általa értéként felfogott eredmény megvalósításához konformnak tűnik. Sőt, az egyes neveléstanok több pszichológiai paradigmából válogatják saját „igazolásukat”. Az így létrejövő „tudományos” alapozás aligha elégséges ahhoz, hogy a „jó” nevelést legitimizálja. A fenti állítás azonban azt is feltételezi, hogy a neveléstan(ok) legitimizációja egyetlen értékduál, a „tudományos–nem tudományos „(keményebben: az „igaz–hamis”) mentén zajlik. Ezt a feltételezést is el kell azonban vetnünk. Minden elemzés az mutatja, hogy a neveléstanokat erőteljesen meghatározzák a tudományoktól, a tudományosságtól független világnézeti, ideológiai, gazdasági, politikai, makro- és mikro-

szintű szociális és kulturális tényezők, illetve az ilyen jellegű hitek, ítéletek és előítéletek, hagyományok, ideák, vágyak.

Dilemma: Paradigmaváltás a pedagógiában: új paradigma, avagy paradigmák sokasága.

Tézis: A paradigmaváltás a pedagógia esetében sem egy új (a most érvényes, a most igaz) paradigma megjelenését, hanem a „régit” (de alakuló) és az „új” paradigmák kakofóniáját jelenti.

A szakirodalomban fellelhető tipológiai kísérletek alapján is könnyen belátható, hogy a pedagógiai paradigmák csak igen áttételesen kötődnek a tudományok eredményeihez. Azok a rejtett feltételezések, hogy a tudományok alapján megtalálható az „igaz” pedagógia, amely mintegy felváltja az elavult paradigmá(ka)t és egyetemes érvényűsége alapján megszünteti a most tapasztalható „elbizonytalanodást” (amely egyébként csak számunkra, az egyetlen „igaz” pedagógia világához szokott szakemberek számára szokatlan), már tudományelméletileg is képtelenség. Az a jelenségkör, amit akár globalizá-

*A „modern gondolkodás”
az autonóm emberi ész
univerzalizálásának hitére épült.
A „modernitás” másik alapeszméje a
társadalmi haladás szükségszerű
volta, míg a harmadik általános
feltételezés szerint a világ akkor lesz
az ember számára jobb, „emberibb”,
ha az emberiség
a tudományra alapozza
tevékenységét, létezését. A pedagógiai
nézeteket is összekötötte a
„felvilágosult, racionális, a haladás
iránt elkötelezett ember” eszményébe
és megvalósíthatóságába vetett hit.
A nevelés lényege, értelme, mibenléte –
bár a konkrét definíciók viták tárgyai
voltak – megkérdőjelezhetetlennek
tűnt: megvalósítani az „igazi”, a fenti
eszméknek megfelelő embert.*

ciónak, akár posztmodernnek, akár a „történelem végének” nevezünk, nem azt jelenti (nem is jelentheti), hogy a „nemzeti” pedagógiákat (ilyenek egyébként eddig is csak elnevezésükben léteztek) felváltja a globális paradigma, avagy, hogy a „modern nevelés neveléstanát” a „posztmodern nevelés neveléstanára” cserélhetjük. Ellenkezőleg: a neveléstanok még bonyolultabb, összetettebb legitimizációs mezőbe kerülnek, a megfelelésüket biztosító különböző normák nyalábokba rendezése még nehe-

zebbé válik, és egy pluralista társadalomban szükségszerűen együtt élnek az egymást (egyik vagy másik norma mentén) kizáró neveléstanok, általánosabb értelemben: pedagógiák.

A neveléstudomány, a neveléstan területén megjelenő összeegyeztethetetlen sokféleség nem az e területen dolgozó gondolkodók, tudósok, kutatók „hibája”, nem a kutatók „csinálják” e „zürzavart”. Az elmélet, a programok helyzete pusztán megjeleníti azokat a változásokat, amelyek a 19. század vége, a 20. sz. fordulója óta bekövetkeztek.

A „modern gondolkodás” az autonóm emberi ész univerzalizálásának hitére épült. A „modernitás” másik alapeszméje a társadalmi haladás szükségszerű volta, míg a harmadik általános feltételezés szerint a világ akkor lesz az ember számára jobb, „emberibb”, ha az emberiség a tudományra alapozza tevékenységét, létezését. A pedagógiai nézeteket is összekötötte a „felvilágosult, racionális, a haladás iránt elkötelezett ember” eszményébe és megvalósíthatóságába vetett hit. A nevelés lényege, értelme, mibenléte – bár a konkrét definíciók viták tárgyai voltak – megkérdőjelezhetetlennek tűnt: megvalósítani az „igazi”, a fenti eszmének megfelelő embert.

A 20. század második felére azonban a „modernség” eme eszmerendszere elbizonytalanodott. A világ történései megkérdőjelezték a haladás elkerülhetetlenségébe, a tudomány mindenhatóságába, az ember „jobbá válásába” és az „igazi emberi természet” létére alapozott nevelésbe vetett hitet. A posztmodern gondolkodás (avagy: napjaink tudományossága) kimutatván – az így vagy úgy elképzelt – „univerzális emberi természet” tételezésének haszontalanságát, használhatatlanságát, érvénytelenségét, a modern pedagógia (nevelésfilozófia, neveléstudomány, neveléstudomány) magabiztonságát is felszámolja. Ha a nevelésnek nincs valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású etalonja az emberről, akkor mindaz, amit a nevelésről, a „mire” és „hogyan” kérdéséről gondolunk, tudunk, vélünk, maga is helyi értékű (kultúrához, nyelvhez, tradícióhoz, a szubjektumhoz kötött), véletlenszerű, esetleges „elbeszélés”.

Ha az „ember” nem valamilyen értékes vagy értéktelen természettel, eleve létező tulajdonságokkal rendelkező „létezés”, hanem csak valami, ami csinálódik, lesz, akkor a nevelésnek sincs, nem lehet valamilyen „igazi” célja, „igazi” módja. A nevelés nem az általában vett fejletlenebbtől a fejlettebb, a „rossztól” a „jóhoz” történő haladás, hanem különböző – az emberről alkotott különböző felfogásokhoz, eszményekhez, tudományos paradigmákhoz, metodológiai elméleti konstrukciókhoz is kapcsolódó – adaptációs stratégiák formálódását, megfogalmazását, a személyes tudás alakulását segítő eszköz, média. Ahogy maga a nevelés igen eltérő célokat követve, igen eltérő módon és struktúrákban létezik – s a mai plurális társadalmakban már nem is létezhet másként – úgy nem létezhet egységes, közös tan a nevelésről. Az ezredforduló posztmodern világában a neveléstanok valamiféle szintézis útján történő egységesítése ugyanúgy elképzelhetetlen, mint bármely más társadalmi tevékenység önreflexióját illetően. A pedagógia sokkal inkább új paradigmák megjelenése és a régi paradigmák átalakuló továbbélésének képét mutatja. Mintsem valamiféle új átfogó szintézis megjelenését.

Ami a hazai pedagógiai gondolkodást illeti – úgy látom – még jelen van (mind konzervatív, mind pedig szocialista értékmezőbe ágyazva) a metafizikailag – az objektív igazság és az örök emberi természet hitére alapozott, „nagyregénybe” vetett bízalom, de ami valójában létezik, az csak „kis elbeszélések” még antológiává sem rendezett halmaza. Ez utóbbi talán lehetséges és értelmes feladat.

Jegyzet

- (1) A „Mesterek és tanítványok” Fórum a neveléstudományról c. konferenciára (Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Miskolc, 1999. május 15.) készített anyag némileg bővített és javított változata.
- (2) Vö.: R. Rorty gondolatával. Professzionális filozófia, transzcendentalista kultúra. In: A filozófus az amerikai életben. Tanulmányi Kiadó, 1995. 189. old.

Mihály Ottó